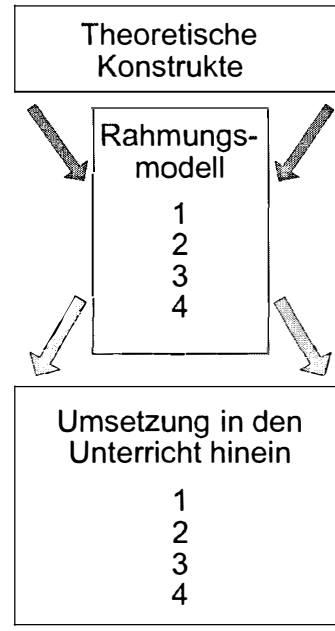
Hans Mendl

Kognition – Erleben – Reflexion. Ein performatives Grundmodell im Praxistest

1. Didaktische Modelle als Rahmungen



Didaktische Strukturmodelle haben eine Scharnierfunktion zwischen komplexen spezifischen Theoriekonstrukten und ihrer planerischen Konkretisierung in die Praxis von Unterricht hinein. In ihnen kondensieren sich Vorannahmen zu themenbezogenen Vorstellungen eines guten Unterrichts; die reduzierten Begriffe repräsentieren komplexe Begründungszusammenhänge.[1] Als rahmende Modelle sollen sie im Sinne einer Handlungsweisung vor allem den didaktischen Novizen dabei unterstützen, an den einzelnen Teilschritten des gesamten didaktischen Arrangements entlang Unterricht zu konzipieren. Dabei enthalten die in den einzelnen Elementen aufscheinenden theoretischen Prämissen insofern ein kritisches Potenzial, als beim Fehlen eines Elements die Frage gestellt werden muss, ob die Ansprüche des gesamten didaktischen Programms noch erfüllt werden können.

So sind beispielsweise die klassischen Artikulationsschemata von Religionsunterricht[2] seit der Rezeption der

1 Vgl. analog dazu: *Büttner, Gerhard / Reis, Oliver*: Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen 2020, 21.

2 Vgl. *Brieden, Norbert*: Artikulation. In: *Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich* (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 261-274; kritisch dazu auch: *Brieden, Norbert*: Artikulation planen und durchführen. In: *Brieden, Norbert / Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern 2022, 25-34.

Formalstufentheorie in das Münchner Methodenschema hinein[3] von lernpsychologischen und -theoretischen Erkenntnissen gespeist; die verschiedenen Phasen des Unterrichts (z. B. Einstieg, Erarbeitung, Vertiefung, Zusammenfassung, Transfer) sollen im Wechsel von Aktivität und Besinnung oder von Instruktion und Konstruktion angelegt werden.[4] Zur Erschließung von (Kunst-)Bildern im Religionsunterricht gibt es verschiedene idealtypische Grundmodelle, z. B. das fünfphasige von Günter Lange.[5] Die drei Aspekte eines ästhetischen Lernens (wahrnehmen – urteilen – handeln)[6] schützen einander wechselseitig vor Einseitigkeiten. Ähnliches gilt auch für die Kinder- und Jugendtheologie: Die drei Teilperspektiven Theologie von Kindern / für Kinder / mit Kindern müssen konsequent miteinander verschränkt werden; fehlt eine Perspektive, so ergeben sich kritische Anfragen.[7] Man könnte weitere Strukturmodelle anführen: für eine Kirchenraumdidaktik[8], für die Arbeit mit Dilemmageschichten[9], für die Vorbereitung eines kompetenzorientierten Unterrichts[10] oder idealtypische Verlaufsskizzen für die Durchführung von Projekten[11]. Dass die Begrifflichkeiten bei all diesen Modellen durchaus deutungsoffen sind und Rahmungen in die Praxis hinein modifiziert werden, kann an zwei weiteren Modellen aufgezeigt werden: So bereitet beim Modell der Elementarisierung, das vielfach Anwendung bei der Vorbereitung von Religionsunterricht findet, Studierenden besonders der Schritt einer Ermittlung von elementaren Strukturen Probleme; häufig beschränkt sich dieser Schritt auf eine klassische Sachanalyse.[12] Beim Modell eines Lernens an religiösen Artefakten wird bereits auf der Theorieebene deutlich, dass die aus der angelsächsischen Religionspädagogik übernommene Begrifflichkeit spezifisch didaktisch umorientiert wird; so mutiert die erste „Phase der

3 Vgl. *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München [8]2021, 56f.; 228f.

4 Zur Planung von Unterricht insgesamt vgl. *Büttner, Gerhard / Reis, Oliver / Mendl, Hans / Roose, Hanna* (Hg.): Religionsunterricht planen (=Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5), Babenhausen 2014.

5 Vgl. *Burrichter, Rita*: Bilder. In: *Kropač / Riegel* (Hg.) 2021 [Anm. 2], 392-398, hier 297; *Gärtner, Claudia*: Ästhetisches Lernen. In: *Kropač / Riegel* (Hg.) 2021 [Anm. 2], 266-273, hier 271.

6 Vgl. *Mendl, Hans*: Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München 2019, Stw. Ästhetischer RU, 20 f.; *Hilger, Georg*: Ästhetisches Lernen. In: *Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 334-343.

7 Vgl. *Schlag, Thomas*: Kinder- und Jugendtheologie. In: *Kropač / Riegel* (Hg.) 2021 [Anm. 2], 232-238.

8 Vgl. *Mendl* 2019 [Anm. 6], 145; Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf: Heilige Räume erleben und verstehen. Praxishandbuch Kirchenraumdidaktik, Babenhausen 2023.

9 Vgl. *Mendl* 2019 [Anm. 6], 46.

10 Vgl. *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.

11 Vgl. *Mendl* 2019 [Anm. 6], 223f.

12 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Elementarisierung. In: *Kropač / Riegel* (Hg.) 2021 [Anm. 2], 353-360.

inneren Beteiligung"[13] in der konkreten Umsetzung in Praxisbeispielen für den Religionsunterricht in Deutschland manchmal deutlicher hinein zu einem korrelativ lebensweltbezogenen Einstieg einer Annäherung an das fremde Artefakt, was ja als eine durchaus stimmige Erweiterung erscheint.[14]

2. Ein Modell performativen Lernens: Kognition – Erleben – Reflektieren

Im Folgenden soll die Frage, was mit rahmenden Strukturmodellen auf dem Weg hin zu einer unterrichtlichen Praxis geschieht, an einem Konzept des performativen Religionsunterrichts untersucht werden. Dabei kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie der Prozess einer Modellierung vonstattengeht, wie die theoretische Diskussion eines didaktischen Grundproblems in ein kondensiertes Strukturschema eingebracht wird und wie dieses wiederum für die unterrichtliche Praxis angewendet wird, vor allem, welche Transformationen dabei stattfinden und welche Akteure jeweils wirksam werden.[15]

Das Grunddilemma einer performativen Konzeption besteht darin, einerseits in der Schule Religion erlebbar zu machen, vor allem die Praxisvollzüge einer gelebten Religion, andererseits aber auch die systemischen Grenzen des Handlungsorts Schule zu berücksichtigen. In der evangelischen Religionspädagogik wurden Konzeptionen entwickelt, die deutlich die Differenz zwischen dem Vollzug religiöser Praxis, welche nur in außerunterrichtlichen Kontexten möglich sei, und dem im Unterricht Möglichen herausarbeiteten: Es handle sich immer um unterrichtliche Inszenierung, um ein ernsthaftes Spielehandeln oder um Vollzüge im *Als-ob*[16], also um Performativität und nicht um Performanz, um nur einige Argumentationsstrategien anzudeuten, mit denen eine Erlebnisdimension im Unterricht angemessen qualifiziert werden sollte.

---

13 *Sajak, Clauß Peter*: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010, 45-49 (Phasen nach John Hull).

14 Vgl. ebd. 114, (Tallit und Teffelin: Annäherung über das Mitbringen von persönlichen Gegenständen), 141 (Kippa: Was verstehe ich unter Ehrfurcht). Ähnlich auch im neueren Werk: *Kamcili-Yildiz, Naciye / Sajak, Clauß Peter / Schlick-Bamberger, Gabriela*: Kippa, Kelch, Koran. Mit religiösen Gegenständen Judentum, Christentum und Islam erschließen: Mit Kopiervorlagen für Religions- & Ethikunterricht, München 2022, 50: verschiedene Kopfbedeckungen als Einstieg für die Begegnung mit der Kippa.

15 Die breit geführte Diskussion um einen performativen Religionsunterricht muss auf zentrale Aspekte hin konzentriert werden; für eine umfangreichere Einführung in die Fragestellung sei auf die weiterführende Literatur verwiesen: *Mendl, Hans*: Performativer Religionsunterricht. In: *Kropač / Riegel* (Hg.) 2021 [Anm. 2], 239-245; *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Arbeitsfelder, München ^{3}2017; vgl. die konstruktive Auseinandersetzung mit kritischen Anfragen an die verschiedenen Entwürfe einer performativen Religionsdidaktik: *Mendl, Hans* (Hg.): Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

16 Vgl. *Dressler Bernhard*: Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch (2016). In: WiReLex (Das Wissenschaftlich-Religionspadagogische Lexikon im Internet), [https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017].

Demgegenüber habe ich selber eine Konzeption entwickelt, bei der zu einem Erleben von religiösen Praktiken eingeladen wird; die Eckdaten lauten folgendermaßen:

- Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Vollzug religiös konnotierter Handlungsformen ein.
- Die Einladung muss geprägt sein von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung durch die Lernenden. Sie können unmittelbar, aber auch distanziert beteiligt sein – in unterschiedlichen Graden einer aktiven Teilnahme.
- Ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame und nachhaltige Erfahrungen werden, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden; Schülerinnen und Schüler können zustimmen oder ablehnen. Die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch von außen nicht verfügbar und kaum steuerbar.
- Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung zu sichern, erscheint deshalb eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet.

Dass eine solche komplexe hypothetisch konstruierte Formulierung von Rahmendaten auch einer konkreten strukturellen Entfaltung bedarf, wurde mir deutlich, als ich dazu eingeladen wurde, einen Leitartikel für das Heft „Notizblock" des Bischöflichen Schulreferats in Rottenburg-Stuttgart zu verfassen, mit der Anfrage: „Was ist ein performativer Religionsunterricht? Kann man daraus eine didaktische Konzeption machen?" Dies veranlasste mich zur Formulierung von Kriterien, die sich an den oben angeführten Spiegelstrichen orientieren, und zur Erstellung eines „Performativen Arrangements", welches seitdem leitend für die didaktische Rahmung eines performativen Religionsunterrichts „nach Mendl" ist:[17] Von der Redaktion kam die Rückmeldung, dass die Kriterien „sicherlich für die Autoren der unterrichtspraktischen Beiträge im Notizblock hilfreich sein" würden; alle Praxisbeiträge orientierten sich am Grundschema „Diskursive Einbettung" – „Performatives Erleben" – „Diskursive Reflexion".[18] Ein ähnlich formulierter Kriterienkatalog und eine Variation des rahmenden Grundschemas dienten auch als Vorgabe für die Autorinnen und Autoren, die an den beiden Praxisbänden eines performativen Religionsunterrichts mitarbeiteten.[19]

---

17 Vgl. *Mendl, Hans*: Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion". In: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart 49/2011, 8-10.

18 Ähnlich: Praxisskizzen im Hamburger Heft „Mitteilungen", die nach einer Lehrerfortbildung zum performativen Religionsunterricht verfasst wurden; der Basisbeitrag inklusive das performative Verlaufsschema war ebenfalls abgedruckt: Vgl. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Konzeptionelle Rahmendaten eines performativ orientierten Religionsunterrichts. In: Mitteilungen RU, hg. v. Abteilung Bildung. Referat Schule. Erzbischöfliches Generalvikariat Hamburg, 2/2013, 3-10.

19 Vgl. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Praxisband Grundschule. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien, Ostfildern 2022; *Mendl, Hans*: Religion erleben. Praxisband Sekundarstufe. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien, Ostfildern 2024 (im Erscheinen).

Performatives Arrangement

Diskursive Einbettung und Einführung

Thematischer Kontext, kognitive Anker
Beschreibung
- des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Schüler/innen, der Habitus-Optionen

Befähigung zur Code-Unterscheidung (Haltungen, Deutungen)

Performatives Erleben

thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen
offene Formen → subjektive Bedeutungszuweisung
Elemente der Zwischenreflexion → Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion und Weiterführung

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)
Austausch über
- subjektive Erlebens-Modi ("Was war?") und
- subjektive Erfahrungs-Konstruktionen ("Was bedeutet das?")

Diskursive Weiterarbeit

Die Beiträge aus dem „Notizblock" (Synopse und Kürzel der Beiträge siehe Anhang) sollen im Folgenden daraufhin ausgewertet werden, wie die drei skizzierten didaktischen Schritte des Modells in die Praxis hinein umgesetzt werden, inwieweit die damit verbundenen theoretischen Postulate Berücksichtigung finden und vor allem auch, wo Abweichungen und individuelle Interpretationen festzustellen sind. Die Synopse ist folgendermaßen konzipiert: Aus den Beiträgen werden verbale Formulierungen entnommen, die den jeweiligen theoretischen Prämissen zugeordnet werden können und die diesen entsprechen – oder auch nicht. Ein Beispiel: Julia Wernecke (kodiert mit „A") beginnt ihr kirchenraumpädagogisches Projekt mit einer doppelten thematischen Hinführung, bezogen auf Erfahrungen mit Kirchenräumen und das Themenfeld Glück. Die „Einstimmung auf den Kirchenbesuch am Kircheneingang" bleibt in der Erläuterung etwas vage. Die Teilhabeoption wird einerseits als „Einladung zum Mitvollzug" gekennzeichnet, gleichzeitig erfolgt später die Angabe „Psalm 131 wird zweimal gebetet" – ohne Hinweise auf eine mögliche Distanzierungsmöglichkeit. Vor Ort erfolgt eine symboldidaktisch unterfütterte Reflexion (Herz, Stein), im Nachgang wird der Besuch der Kirche kognitiv geweitet mit einer Gruppenarbeit zur Wirkung von Kirchenräumen allgemein.

Ein Einbezug der Beiträge aus den beiden Praxisbänden zum Performativen erscheint aus forschungsethischen Gründen nur auf einer metareflexiven Ebene möglich, weil ich dort als Herausgeber gerade an den Nahtstellen, die mir in konzeptioneller Hinsicht als wichtig erschienen sind, bereits im Planungs- und Durchführungsprozess eingegriffen habe.

Was eine Auswertung erschwert, ist das Grunddilemma, mit dem wir uns in unserem Jahrbuchprojekt seit langem beschäftigen: Unterrichtsentwürfe formulieren meist wünschenswerte Praktiken im Sinne eines intendierten Handelns. Von einem praxistheoretisch angelegten Ansatz erscheinen Darstellungen, die die vollzogene Praxis auch darstellen und kritisch auswerten, demgegenüber weit aussagekräftiger. Dementsprechend war es auch meine Intention bei der Entwicklung der beiden Praxisbände, dass die Lehrenden ihre Praxismodelle in der Durchführung beschreiben und mehrstufig auswerten sollten.[20]

Als heuristisches Raster für die folgende Analyse kann der Ausgangspunkt des in der Fachdidaktik im MINT-Bereich etablierten Conceptual-Change-Ansatzes herangezogen werden:

> *Schülerinnen und Schüler bringen bereits primär alltagssprachlich modellierte Vorstellungen zu bestimmten Themen, Begriffen und Sachverhalten mit. Diese unterscheiden sich zumeist von den fachlich angestrebten Vorstellungen. Nur wenn die Lehrenden über die Präkonzepte ihrer Schülerinnen und Schüler Bescheid wissen, können diese primären Vorstellungen auf die sachlich wünschenswerten sekundären hin transformiert werden. Ziel ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler über den Unterschied zwischen ihren Präkonzepten und den fachlich intendierten Vorstellungen bewusstwerden und dazu befähigt werden, die eigenen Vorstellungen weiterzuentwickeln bzw. zu verändern.*[21]

Die Grundidee des Conceptual-Change-Ansatzes entspricht einer konstruktivistischen Didaktik, weil deutlich wird, dass bei Lern- und Arbeitsprozessen jede/r beteiligte Akteur/in eine je eigene Bedeutungskonstruktion vornimmt. Dies soll nun auch auf die Art und Weise, wie Lehrende mit dem Modell einer performativen Didaktik verfahren, angewendet werden. Konkret wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie setzen die Lehrenden das Strukturelement einer „Diskursiven Einführung und Einbettung" um?
- Inwiefern wird das Postulat der Freiheitssicherung, das ja im Dreischritt nur im erläuternden „Kleingedruckten" aufscheint, beim Modus des „Erlebens" berücksichtigt? Was verstehen die Lehrenden demgemäß unter „Code-Unterscheidung" bzw. „Habitus-Optionen"?
- Ermöglichen die Erlebenskonstrukte eine „subjektive Bedeutungszuweisung"? Wo und wie wird dies initiiert?
- Wie wird mit Situationen und Verhaltensweisen umgegangen, in denen sich die Konzeptbildungen einzelner Lernenden deutlich erkennbar von dem, wie ein Sprechakt idealtypisch vollzogen wird, unterscheiden?

---

20 Die Bände bieten auf diese Weise empirisches Material, das wiederum kritisch ausgewertet werden kann.

21 *Peter, Karin*: Transformationsmuster juvenilen Theologisierens. Potential des conceptual change-Ansatzes für die Religionsdidaktik – exemplarisch im Kontext der Opferthematik. In: Theo-Web 20 (2/2021), 176–181; vgl. auch *Gropengießer, Harald / Marohn, Annette*: Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: *Krüger, Dirk / Parchmann, Inka / Schecker, Horst* (Hg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Berlin 2018, 49-67.

- Und vor allem, das wird dann auch der Hauptteil der folgenden Analyse sein: Was verstehen die Lehrenden unter „Reflexion"?[22] Welche Präkonzepte von „Reflexion" scheinen auf? Welche Reflexionsniveaus streben sie an?
- Wie wird das performativ Erarbeitete in weitere Lernprozesse eingebunden?

Im Rahmen dieses Beitrags können manche Fragestellungen nur gerafft bearbeitet werden. Die Darstellung mündet jeweils in (selbst-)kritische Anfragen an die Chancen und Grenzen des Rahmungsmodells.

3. Der Weg in die Praxis – Wirkungsüberprüfung

3.1 Kognitive Einbettung und Einführung

Welche unterrichtlichen Elemente sind der Phase des Erlebens vorgelagert? Ganz unterschiedliche! Manche sind eher im Sinne einer emotionalen Einstimmung gestaltet, z. B. durch das gemeinsame Singen eines Lieds (B), als subjektive Annäherung an die Thematik (A: „Meine Wahrnehmung von Kirchenräumen") oder als begriffliche Hinführung (G, H, I). Bei einigen Beiträgen scheint eine umfassendere thematische Vorarbeit auf, z. B. bei einem kreativen Umgang mit biblischen Geschichten, wo zunächst eine in manchen Beispielen durchaus korrelativ angelegte Auseinandersetzung mit dem Basistext erfolgt (E-G), oder bei der motivierenden Annäherung an das Thema Gebet (C) oder wenn zunächst systematisch Orte und Formen einer Verkündigung erschlossen werden (J). In manchen Beiträgen beschränkt sich die Vorbereitung auf die äußere Klärung des folgenden Projektablaufs (D, K).

Die zweite Stoßrichtung dieses ersten Strukturelements, eine Vorbereitung auf unterschiedliche Verhaltensmodi (teilnehmen oder beobachten), erfolgt eher dezent und auf unterschiedliche Weise, fehlt manchmal auch. Implizit ist, wie im nächsten Abschnitt genauer analysiert werden soll, beispielsweise von einer „Einladung zum Mitvollzug" (A) die Rede; „Was kommt auf uns zu?" (B) lautet ein Impuls, der die Lernenden auf das folgende Erleben vorbereiten soll. Dabei ist durchaus auch eine kritische Rückfrage bezüglich der Terminologie im Rahmungselement erlaubt. Vielleicht ist der Begriff „Habitusoption" einfach zu sperrig, um die damit verbundenen erwünschten didaktischen Impulse einer Einladung und eines Hinweises auf verschiedene Modi und Intensitäten, mit denen sich die Lernenden ins Erleben einfinden können, auszulösen?[23] Auf der Tagung in Wuppertal wurde der Vorschlag unterbreitet, diese durch „Rollenmodi" oder „Teilnehmer- bzw. Beobachterperspektive" zu ersetzen.

---

22 Vgl. *Bräuer, Gerd*: Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende, Opladen 2016; vgl. *Kreuzer, Pia*: Handreichung der Prüfungswerkstatt. Portfolio / Lerntagebuch, Mainz 2018.

23 Siehe die entsprechende Änderung zumindest auf der Ebene der Erläuterung des Schemas mit der Überschrift „Einladung": vgl. *Mendl* 2022 [Anm. 19], 15.

3.2 Performatives Erleben

Das zentrale Stichwort im Rahmungselement „Erleben" lautet „subjektive Bedeutungszuweisung": Gerade beim Vollzug religiöser (Gebets-)Praktiken sollte sichergestellt werden, dass entgegen einer Überwältigungsdidaktik die Lernenden (!) selbst entscheiden können, wie sie sich beteiligen und was dann der Akt einer Beteiligung für sie bedeutet. „Wenn du magst ..." (D), „Vielleicht hast du Lust ..." (C) – solche Formulierungen verdeutlichen, dass die Lehrenden meist sehr respektvoll eine „Einladung zum Mitvollzug" (A) aussprechen. Bei vielen der skizzierten Erlebensphasen haben die Kinder und Jugendlichen außerdem die Möglichkeit einer individuellen Auswahl aus verschiedenen Angeboten (z. B. A, B, C, D). Eine „subjektive Bedeutungszuweisung" soll mit diesen Elementen angebahnt werden, sie kann freilich eigentlich erst in der nächsten Phase abgeschlossen werden, wenn über verschiedene Akte einer Reflexion die Schülerinnen und Schüler auf der Metaebene über die subjektive Bedeutung des erlebten Sprechaktes nachdenken.

Dass das theoretische Postulat einer Freiheitssicherung in der Praxis des Religionsunterrichts nicht immer Berücksichtigung findet, wird in manchen anderen Beiträgen deutlich, bei denen immer wieder Elemente aufscheinen, in denen die Kinder und Jugendlichen religiöse Praktiken vollziehen, ohne dass zuvor explizit auf die Möglichkeit, eine andere als die Teilnehmerperspektive einzunehmen, hingewiesen wurde (z. B. in B: „wir loben und preisen unseren Gott", das mehrfache Beten eines Psalms (A)). Vor allem bei im weiteren Sinn eher handlungsorientierten als performativen Sprechakten entfällt der Hinweis auf die Möglichkeit, nicht mitzutun, z. B. bei der Erstellung von Rollenspielen oder der Teilnahme an einem Tauschspiel oder einem Vertrauenslauf (E, F, G) oder bei einer Körperübung (H).

Auch bei den beiden Praxisbüchern musste schon bei der Planung immer wieder darauf insistiert werden, solche freiheitssichernden Impulse zu setzen bzw. im Rahmen der redaktionellen Arbeiten darauf hinzuweisen, die Autorinnen und Autoren möchten doch Auskunft darüber geben, wie sie solche Impulse gesetzt haben und wie sie mit Kindern und Jugendlichen, die sich nicht beteiligen wollten, verfahren sind. Was mich überraschte, war, dass die Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer weit weniger problembewusst als die Grundschullehrenden mit der vorhandenen religiösen Pluralität ihrer Schülerinnen und Schüler umgingen: Die Teilnahme an Gottesdiensten wird unhinterfragt vorausgesetzt, die Einladung zum Mitvollzug religiöser Praktiken erfolgt recht unvermittelt.[24] Als Erklärung können zwei entlastende Argumente angeführt werden: Lehrkräfte erwähnen, dass sie zu Schuljahresbeginn klären, dass jeder Mitvollzug religiöser Riten und Praktiken von Freiwilligkeit geprägt sei, das müsse nicht jede Stunde wiederholt werden. Und eine zweite Beobachtung: Die Schülerinnen und Schüler entscheiden tatsächlich recht selbstsicher und selbstbewusst über die Bedeutung eines Mitvollzugs für sich selbst, was ja letztlich einer konstruktivistischen Erkenntnis entspricht, dass sich die Sinnkonstruktion im lernenden Subjekt abspielt. Dies wurde mir bei einem von mir selbst durchgeführten

24 Vgl. *Mendl* 2024 [Anm. 19], Rückspiegel.

Psalmprojekt deutlich: Sowohl bei der Zwischen- als auch bei der Schlussreflexion antworteten die Schülerinnen und Schüler sehr reflektiert, ob und wieso das *Sprechen* (so der bewusst neutral formulierte Einladungsimpuls) eines Psalms für sie ein Gebet gewesen sei oder nicht. [25]

3.3 Reflektieren

Hermeneutisch ist das letzte Strukturelement „Reflektieren" von der komplex zusammengesetzten Schlüsselkategorie der Erfahrung aus bestimmt:[26] Erst durch eine (mehrfache) Deutung des (mehrfach) Erlebten entsteht eine konsistente Erfahrung. Hier wird deutlich, dass die Komplexität eines didaktischen Ansatzes nur bedingt durch die knappen begrifflichen Rahmungen eingeholt werden kann, weil diese notwendigerweise reduziert dargeboten werden – das gilt auch für die eingangs genannten anderen religionsdidaktischen Strukturmodelle. In der Phase des Reflektierens verdichten sich auf der Theorieebene verschiedene Intentionen:

- der abschließende Akt einer Erfahrungsbildung durch ein vom Erleben abgekoppeltes mehrstufiges Reflektieren,
- der Impuls, jede Form des Erlebens unterrichtlich einzubetten
- und besonders auch, das Erlebte in einen weiteren unterrichtlichen Zusammenhang zu bringen.

Auch hier wird an den Praxisbeispielen deutlich, dass gemäß eines Conceptual-Change-Ansatzes die Lehrenden ganz unterschiedliche eigene Vorstellungen einbringen, wie sie dieses Element gestalten, und diese Vorstellungen manchmal nur Teilintentionen berühren.

Bei den Diskussionen im Rahmen vieler Vorträge und Lehrerbildungsveranstaltungen zu einem performativen Religionsunterricht wurde gerade das Element der Reflexion immer wieder auf Konkretionsformen hin angefragt, gelegentlich auch problembewusst hinterfragt, welche Formen für jeweilige Alters- und Lerngruppen als geeignet erschienen. Vor diesem Hintergrund entstand im Laufe der Jahre eine Sammlung von Teilmethoden, die dem Reflexionsstufenmodell nach Gerd Bräuer zugeordnet wurden.[27]

Doch zunächst ein Blick in die Beiträge aus dem „Notizblock": In manchen Beiträgen ist diese letzte Phase tatsächlich mehrstufig angelegt: Ein meditatives Schreibgespräch mit Leitfragen mündet in die Ausweitung des kirchenraumpädagogisch Erlebten auf andere heilige Orte und Zeiten hin (A). Vor allem die Phase einer individuellen Reflexion wird in fast allen Beiträgen durchgeführt. Eher selten (z. B. C, K) schließt sich eine gemeinsame Reflexion an. Dabei wird deutlich, dass sich die Impulse zu den Reflexionen tendenziell eher

25 Vgl. *Mendl, Hans*: Call and Response – Psalmen zum Schwingen bringen. In: *Mendl* 2024 [Anm. 19].

26 Vgl. *Mendl* 2017 [Anm. 15].

27 Vgl. *Bräuer* 2016 [Anm. 22], 28.

auf die affektive Ebene (die Erlebnisse emotional auf der Gefühlsebene reflektieren und bewerten, z. B. C, G) und weniger auf eine inhaltliche Ebene (J) beziehen. Was häufiger festzustellen (und vermutlich auch der üblichen Unterrichtspraxis geschuldet) ist: eine themenspezifische Abrundung, die durchaus auch spiritueller Natur (z. B. B, C) sein kann. Manche Autoren beziehen bei der reflexiven Abrundung auch eine Projektpräsentation mit ein (z. B. D, G). Eine thematische Einbettung und meist auch korrelative Vernetzung im Sinne eines Rückbezugs zum diskursiven Einstieg ist vor allem bei biblischen Themen festzustellen (z. B. D, E, F). Unter einer thematischen Weiterführung werden beispielsweise ein klassischer Hefteintrag (G) oder eine Ausweitung der Themenstellung (z. B. A, B, J) verstanden, aber auch eher formal angelegte Hinweise, dass die erlebten oder eingeübten Dankrituale oder Gebetspraktiken dann auch in den folgenden Unterrichtsstunden wiederholt würden.

Legt man als Folie das Reflexionsstufenmodell nach Gerd Bräuer an, so wird deutlich, dass sich die reflektierenden Akte meist auf die Ebene „Beschreiben und Dokumentieren", gelegentlich auf „Analysieren und Interpretieren" und nur selten auf „Bewerten" und „Planen" (im Sinne einer selbstständigen Weiterarbeit) beziehen.[28]

Hilfreich für die Gestaltung der Reflexionsphase kann es sein, eine Angebotspalette zu präsentieren, die Anregungen für eine gestufte Ausgestaltung dieser wichtigen letzten Phase eines performativen Arrangements bietet:

Reflexionsebenen	**Ausgestaltungen**
Persönliche Rückschau	**Beschreiben und Dokumentieren** Emotion aktuell/Emotion im Rückblick, z.B. visuell (Smileys) ikonisch (Satzzeichen) auditiv (Xylophon, Geräusch) nonverbal (Handbewegung) Farbe (Ampel) Eigenschaftswörter Landschaft
	Analyse und Interpretation Nacherzählung Satzimpulse Rückmeldungs-Zielscheibe
	Bewertung verbal (Beschreibung, Benotung) Bewegung (Positionierung im Raum) + Begründung Kreatives Schreiben (z. B. WhatsApp, Tagebuch) Fragebogen
	Folgerungen Satzimpulse Ratgeber/Empfehlung/Testbericht

28 Vgl. *Bräuer* 2016 [Anm. 22], 28.

Gemeinsame Rückschau	Partnergespräch anonymes Feedback Bewegung im Raum – Austausch Vertiefungsübungen
Integration und Weiterführung	Zusammenfassung, Abstraktion Vergleich mit anderen Praktiken Weiterführung, Planung

4. Die Dynamik zwischen Verdichtung und Entfaltung

Für jemanden, der in seiner hochschuldidaktischen Lehre permanent didaktische Modelle präsentiert, wie sie eingangs erwähnt wurden, ist es spannend, an einem eigenen Rahmungskonstrukt diesen dynamischen Prozess einer Begründung, begrifflichen Entfaltung und unterrichtlichen Umsetzung eines Modells von einer Beobachterperspektive aus zu betrachten.

Wenn man es positiv deutet, so gehen Lehrkräfte sehr eigenständig mit vorgegebenen Konstrukten um: sei es, weil sie auf gewohnte Routinen zurückgreifen, was beispielsweise die Beendigung einer Unterrichtsstunde betrifft, sei es, weil sie die Strukturelemente bezogen auf die jeweilige thematische Schwerpunktsetzung individuell interpretieren, sei es, weil sie die vorgegebenen Begrifflichkeiten nicht völlig in ihrer Begründungsstruktur verstanden haben (z. B. „Habitusoptionen") bzw. diese im Rahmen der eigenen Konzepte („Diskursive Einführung", „Reflexion") verstehen und entsprechend konkretisieren.

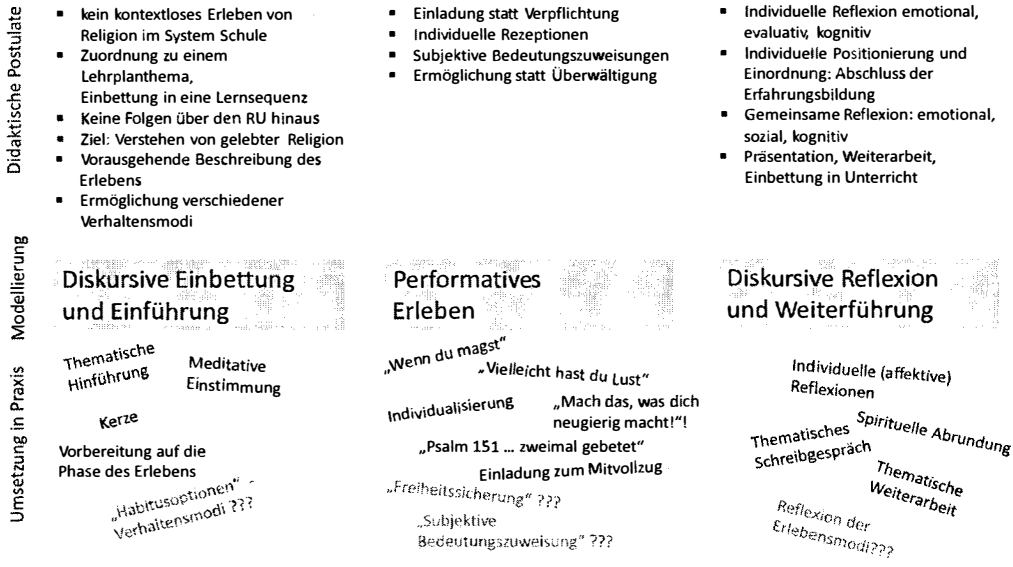


Abb.: Wirkungsüberprüfung des performativen Modells

Kritisch muss allerdings angemerkt werden, dass das Hauptanliegen des performativen Rahmenmodells, eine Anleitung für die Ausgestaltung eines performativen Religionsunterrichts zu geben, das den kritischen Anfragen auf Theorieebene („Überwältigungsverbot", „Glaubensautonomie der Lernenden") standhält, nur bedingt in den Praxisentwürfen erkennbar ist. Individuelle Unterrichtsstile scheinen hier prägender und nachhaltiger zu sein als der Versuch, über solche Rahmungen konkrete Handlungsanweisungen zu geben.

Deutlich wurde also, dass die Elemente eines didaktischen Modells durchaus individuell gedeutet und entsprechend eigenständig in die Praxis hinein umgesetzt werden. Das macht das Modell bzw. die Modelle an sich nicht obsolet. Im Gegenteil: Didaktische Ideen und Konzepte, die nicht über solche Modelle in die Praxis hinein heruntergebrochen werden, erweisen sich als weit weniger wirksam als solche, bei denen solche Operationalisierungen vorgenommen werden.[29]

Anhang: Synopse der Beiträge aus „Notizblock"[30] in Zuordnung zu den Postulaten des Grundmodells eines performativen Lernens im Religionsunterricht

		Diskursive Einführung	Erleben – Habitus-optionen	Erleben – freiheits-sichernd	Erleben – subjektive Bedeutung	Reflexion	Weiterarbeit
A	Julia Wernecke: Kirchenraumpädagogik als Beispiel mystagogischen Lernens. Unterrichtsbausteine für die Sekundarstufe I und II, 13-16.	„Meine Wahrnehmung von Kirchenräumen" (Bilderkartei, Fragebogen) Kontextualisierung: Thema „Glück" oder „Kreuz und Leid"	„Einstimmung auf den Kirchenbesuch"	„Einladung zum Mitvollzug" (Abschluss) „Psalm 131 wird zweimal gebetet"	individualisierte Aufgaben (erster Eindruck, Ort des Glücks), Austausch	symboldidaktisch orientierte Reflexion	meditative emotionale Erinnerung; Schreibgespräch mit sachbezogenen Leitfragen; andere Orte und Zeiten
B	Christine Heinkele: Erntedank. Eine liturgische Einheit für die Grundschule, 17-18.	Einstimmung (Eingangslied „zur Sammlung und Andacht", Kerze)	kurze Einführung: Was kommt auf uns zu?	„Alle singen den Liedruf: Wir loben und preisen unseren Gott und Herrn." Brotfeier „Das Brot des Lebens", Gebet	individualisierte Zugänge – Früchte auswählen	individuelles Reflektieren	Weiterführende Dankrituale und Handlungsvollzüge

29 Dies kann man bspw. an den Theorien einer abduktiven Korrelation, einer dekonstruktiven Bibelarbeit oder eines mystagogischen Lernens beobachten, aber auch an den Überlegungen zu einer deutlicher politischen oder öffentlichen Religionspädagogik feststellen, die auf einer Postulatsebene hängengeblieben sind, aber zu wenig in die Praxis hinein buchstabiert wurden.

30 Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart 49/2011.

		Diskursive Einführung	Erleben – Habitus-optionen	Erleben – freiheits-sichernd	Erleben – subjektive Bedeutung	Reflexion	Weiterarbeit
C	Annette Gawaz: Gebetsübungen für die Grundschule Kl. 4 und die Sekundarstufe, 19-22.	Geschichte; Lied, Ablauf klären, innere Haltungen	genaue Anweisungen bzgl. der äußeren Haltung	„Vielleicht hast du Lust ...“; „Mach das, was dich neugierig macht“	aus verschiedenen Angeboten zwei bis drei frei wählen	persönliche Auswertung, gemeinsame Reflexion, Lied, Vaterunser, Segensbitte	Elemente der Gebetsübungen werden in folgenden Unterrichtsstunden integriert
D	Renate Bertschgut: Ein Vater hatte zwei Söhne ... (Lk 15,11-32). Unterrichtsbausteine für den Religionsunterricht an einer Schule für Sprachbehinderte, 23-26.	Projektplanung (Aufführung eines Theaterstücks)	„Wenn du magst ...“	individuelles kreatives Gestalten; „Alles ist freiwillig“ – „es gibt keine falsche Antwort“, keine Bewertung	Zwischenreflexion: Binnen- und Außensicht bei der Rollenübernahme, Standbilder, Gestalten einer Figur	über menschliche Erfahrungen, die im Gleichnis aufscheinen, das Projekt reflektieren	Präsentation in der Schulöffentlichkeit, Reflexion des Lernfortschritts (Grundemotionen)
E	Detlev Denner: Erlebnis Bibel – dem Leben auf der Spur. Unterrichtsbausteine für Sekundarstufe I, 27-29.	Baustein dem Propheten-thema zugeordnet, intensive Hinführung zu Jeremia			Rollenspiel zu Missständen verfassen und aufführen	Vergleich heutige Situationen - Jeremia	
F		Gleichnis vom anvertrauten Geld vorlesen		Tauschspiel in der Fußgängerzone		Aktion reflektieren	Frage der Gerechtigkeit, Rückbezug zum Gleichnisende, individuelles Nachdenken über Talente
G		Thema Gemeinschaft, Rettung am Schilfmeer – korrelative Auseinandersetzung		Vertrauenslauf (Gasse bilden)		Erfahrungen reflektieren	Rückbezug zur Bibelstelle

		Diskursive Einführung	Erleben – Habitus-optionen	Erleben – freiheits-sichernd	Erleben – subjektive Bedeutung	Reflexion	Weiterarbeit
H	Manfred Riegger: Einfach himmlisch!? Performative Unterrichts-bausteine für Grundschule (Kl. 3/4) und Sekun-darstufe I, 30-35.	Hinführung durch L			individuell Bilder zeich-nen, Präsentation und Diskus-sion	Emotionale Reflexion („Was war schön?")	Hefteintrag bzw. Ausstel-lung, themenbe-zogenes Lied singen
I		Begriffliche Annäherung, Brainstorming		gemeinsame Körperübung, Zwischen-auswertung; Musik		Was bedeutet Himmel für mich, für andere?	
J	Ralf Gaus: „Ich glaube ..." – die eigene Über-zeugung in Sprache bringen. Unterrichts-bausteine zum Thema „Bekenntnis" für Sekun-darstufe II (Kl. 9/10 bzw. Jg. I Gymn), 36-39.	Orte und Formen der Verkündigung – Beispiele und Systema-tisierung	verschiedene Formen einer Verkündi-gung erpro-ben	freiwillige Präsentation	individuelle Präsentati-onsformen	individuelle und sach-bezogene Reflexion, Austausch	Rückbezug zu Verkündi-gungsformen
K	Cornelia Batsch-We-ber: Wir erstellen eine Klas-sen-Bibel. Webquest als eine Möglichkeit eines per-formativen Lernarran-gements in Sekundar-stufe I (Kl. 5/6), 40-43.	Einführung in die Methode, thematische Einführung	freie Bearbei-tung von Bi-beltexten mit webquest			Forenaus-tausch	Präsentation, Gesamt-reflexion